

## A TANKÖNYVI SZÖVEG TERMÉSZETÉRŐL

### SZENDE ALADÁR

A cím jelzőjének (*tankönyvi*) témakorlátozó jelentősége, a korlátozásnak pedig széles értelemben vett pragmatikai háttere van. Olyan szövegről van/lesz szó, amely a legtágabb értelemben vett valóságösszefüggések és -kapcsolatok körét speciális keretekbe kényszeríti. Kettős korlátozottságról kell beszélni. Egyfelől ugyanis széttekintésemet egy speciális tudományrendszer iskolai-képzési rendjére kell irányítanom, másfelől egy ezek fölé boltozódó általános elmélet — a pedagógia — követelményeire. Minden tankönyv sajátos tantárgyi szövegeket tartalmaz, amelyek tantervileg körülhatárolt ismeretek rendjében tárják föl az „anyagot”. Speciális ismeretkörök speciális tárgyalásmódot kívánnak meg, a tankönyvíró tehát tartalmi és szövegstrukturáló megkötetések irányítják. Ugyanakkor pedagógiai helyzeteket irányító alapul kell követnie a tanulók életkori adottságait és más körülményeket.

A tanuló felől nézve is kettős követelmény merül föl. Olvasván egy-egy fejezet szövegét, fel kell fognia tartalmát, egyúttal azonban tudatában kell lennie számot adó kötelezettségének, ami akár előszóbeli „felelet”, akár írásbeli dolgozat (teszt stb.) formájában történhet. A tankönyvi szöveg a tartalom feltárásán túl — a befogadás (megértés) révén — teljesítményre való képességre is serkenteni köteles a tanulót. Ez utóbbi nemcsak a számonkérésben megnyilvánuló elsajátítottsági szintről tájékoztatja a tanárt, hanem a témához kapcsolódó feladatok megoldásának sikeréről, netalán sikertelenségéről is.

A tankönyvi szövegnek tehát nemcsak információkat kell közölnie a tanulókkal, hanem különféle képességeket és készségeket kell fejlesztenie bennük. Ezzel fejt ki ugyanis sajátosan pedagógiai hatását. A pedagógiai közvélemény szerint „a tankönyv a tanulóé”. Hogy hatékonyan az legyen, szövegeinek nem csupán „olvasmányoknak” kell lenniük, hanem gondolkodáslelektani, kognitív folyamatok serkentőinek. A tanulás során — azaz a szöveggel való azonosuló szándék érvényesülésével — sajátos átalakulás megy végbe a tanulóban, mialatt az olvasás technikai szintjéről elindulva az appericiálás fázisán keresztül eljut a befogadás teljességéig. Néha többszöri olvasással jut el a szöveg gondolatmenetének átfogásáig, s ezzel az a híd épül ki benne, amely elvezeti a már ismert (megismert, sőt elsajátított) tartalmak felől az újabbak felé. Eközben jelen vannak — mint tudati tartalék és tartomány — az előzmények. Életre kel benne annak tudata, hogy egy-egy évfolyam témakörei (bennük egyes témái) együttesen és logikai rendjük szerint egy szuperstruktúra részei.

Amikor a szerző hozzáfog a tankönyv megírásához, tisztában kell lennie a teljes évfolyam „szuperszövegének” építkezési tervével. Ez az átfogó terv azt a — teljes évfolyamot betöltő — gondolatmenetet köteles mint struktúráteremtő alapvetést szem előtt tartani, amely fejezetek és alfejezetek — néha — hosszú sorában teljeseedik ki a tankönyv száz vagy akár néhányszáz oldalán keresztül egy koherens rendszerben.

Azt akarom ezzel a felfogással képviselni — mégpedig a tankönyvszerzés legfőbb elvi álláspontjaként —, hogy egy tankönyv megalkotásának ésszerű folyamata nem egyes fejezetek egymás után történő megírásával valósul meg, hanem a teljes könyvtartalom lebontásával, először gondolatban mint a tankönyv „pedagógiai tervében”, majd a keresztülvitelben mint a teljes könyvtartalom kibontakoztatását megvalósító, hierarchizált fejezetsorokban.

Ennek az elgondolásnak a jegyében és következetes kiteljesítésében továbbhaladva — „az egészből a részek felé haladva” — az egyes fejezetek megalkotása ne „felépítésük” koncepcionális rendje szerint történjék, hanem tartalmukból mint a közölnivaló egészéből való lebontással. Amikor valamely szöveg koherenciális tényeit szoktuk vizsgálni, rendszerint mondatról mondatra haladva bogozgatjuk ki kapcsolataik jelentésbeli és grammatikai elemeit. Pedig ez az „alulról felfelé” mozgó elemző eljárás nem a szöveg megalkotásának a természetes rendjét követi, hiszen az építőkövek egymás mellé rakása is úgy emelkedik fallá, majd a falak épületté, ahogyan a házat megtervező építész elképzelése előírja.

(A szépkiejtési versenyek tapasztalatai győztek meg arról, hogy egy szöveg felolvasását vagy elmondását vállalva a jelöltek rendszerint nem a teljes szöveg globális tartalmának felfogására törekszenek, hanem a bekezdések, mondatok szoros egymásutánjának — még az írásjeleket is mechanikusan követő hozzáállással — kénosan legpontosabb érzékeltetésére törekszenek. Így azonban éppen az vész el a szövegben rejlő „üzenetből”, amiért tulajdonképpen létrejött. A szöveg tolmácsolójának — az első tájékozódás, azaz a szöveg elolvasása után — az író szándékát a műfajból kiindulva kell megközelítenie. Ellenkező esetben a szöveg darabjaira hullik szét, pedig írója csak kénytelenségből írt mondatokat egymásután, másképpen zavaros szóhalmaz keletkezett volna.)

Annak a szerzőnek a tankönyve éri el a kellő sikert, aki úgy bontja le gondolatmenetét, hogy mind szakszerűségben, mind pedagógiai célszerűségben optimális megoldásra törekszik. Mivel pedig mindkét feladatát nyelvi eszközök segítségével teljesíti, alapos nyelvismerettel, fejlett stílusérzéssel és tekintélyes szerkesztőképességgel kell rendelkeznie. Mint szakembernek a tárgyi tudás, mint pedagógusnak az empátia képességének birtokában kell hozzáfognia tankönyvének megalkotásához. Igen ritka az olyan tankönyv, amely kettős feladatát együttesen és arányos mértékben teljesíti.

Minden egyes fejezet a szerző nyelvi működésének eredménye. A kérdés az, hogy ez a működés milyen sajátos szövegnorma kívánalmai szerint folyik le, s kap végül is nemcsak olvasható, hanem tanulható formát, miközben egy meghatározott szakterület útjain vezeti végig a tanulót. A pedagógiai céllal készült szöveg tehát kettős kötöttségű: egyfelől a tudományosan hiteles tartalom kötelezi a szerzőt a tudományosan hiteles szakmai tartalom logikájának követésére, másfelől arra, hogy a tanulói ismeretelsajátítás gondolkodáslélektani folyamatát szem előtt tartsa, lévén a sikerült szöveg (fejezet) nemcsak a szerző gondolkodásának, hanem a tanuló gondolkodtatásának is nyelvi formába öntött megtestesülése. Ha a tartalmi oldalt statikus jellegű feltárásnak minősítjük, akkor a pedagógiai vonalvezetést dinamikus jellegűnek képzelhetjük el. Ez utóbbi követelmény ad a szövegfejezeteknek egyrészt illokúciós szerepet (hiszen határozott szándék vezeti a szerzőt a szövegalkotásban), másrészt — az iskola közismert gyakorlatának jegyében — perlokúciós töltést is magában rejt, mert végül is a számot adást is a tanulóra hárítja. Ez utóbbinak a „felelés” vagy a teszt, végül a vizsga az általánosan szokásos, sőt megkövetelt formája, alkalmá. A szerzőnek a biztos célbaérés reményében kell szövegét megalkotnia, ezért metakommunikációs (metanyelvi)

eszközöket is mozgósítania kell, efféléket: „Ez a fejezet arról szól, hogy (...)”, „Jegyezd meg a következő meghatározást!”, „Emlékezz arra, hogy (...)” stb. Irányító tényezők ezek a felhívások. Ennyivel azonban elégedjék is meg a szerző, vonuljon háttérbe, adja át a teret a tanuló kognitív szellemi működésének azzal, hogy szövege jól megfontolt szerkesztési és kidolgozottsági stratégiájával megbízható kalauza legyen a következő órára készülő gyerekek, ifjúnak.

Milyen legyen ez a stratégia?

Aligha lehet erre a kérdésre minden, pedagógiai szándékkal megírt szövegre egységesen érvényes választ adni, mivel mind szakmai, mind tanulhatósági szempontból többféle változat lehetséges. Néhányat említek ezek közül.

Nevezünk induktív szövegépítésnek azt az eljárást, amikor a téma (témárészlet) egy tapasztalati tény leírásával kezdődik, majd beágyazódik egy összefüggésbe (rendszerbe), és ezáltal szélesebb körbe illeszkedik, hogy megkapja többoldalú kifejtését. Például a történelemnek a kapitalizmus kialakulását tartalmazó fejezete, azaz az ipari forradalom tárgyalása a munka- és erőgépek megjelenésével kezdődik (tehát technikai találmányok leírásával), s ennek következményei bontakoznak ki a fejezetben. A fizikában egy kísérlet bemutatásával kezdődhet az anyagszerkezet megismertetése, feltárása egy jelenség okának kutatására motiváló mozzanatként.

A deduktívnek nevezhető szövegalkítás valamely általános szabály, egy fogalom exponálásával kezdődik, például ezzel a címmel: „Mit nevezünk ...-nek?” Zenei témát például egy hangverseny meghívóján szereplő program bemutatásával kezdetünk, s elindulunk ebből a zenei műfajok egyedi jellemzőinek feltárása felé. Földrajzi téma esetén egy tájkép bemutatásával alapozzuk meg a domborzat dinamikus alakulásának feltárását.

Az okfejtő változatú szövegstruktúra két- vagy többféle jelenség, esemény stb. egymás mellé állításával kezdődhet (akár képen szemléltetve is), s a kifejtő részekben a különbség magyarázata következik. Egy biológiai témát feldolgozó szöveg esetében — például az anyagszállítást tárgyaló fejezetben — a növények és az állatok anyagszállítását bemutatva az egyezések és különbségek feltárása nyomán alakulhat ki a szövegszerkezet. Technikai tárgyú szövegben — például a szabályozás témában — a különféle esetek és megoldások szembeállításával valósulhat meg a szövegszerkesztés.

Szómagyarázat (etimológia) indíthat el egy szöveget, hogy azután a történetileg kialakult megjelölések nyomán hatoljon be valamely téma, jelenség fejtegetésébe. A magam gyakorlatából éppen a szöveg szótörténeti magyarázatából indultam ki egyik tankönyvemben mint nyelvjárási származékszóból. (Alapja ugyanis a szó 'kigondol, tervez' jelentése — pl. tervet szó —, s ez jellemző a nyelvi működésre is, amelynek eredménye a szöveg mint nyelvészeti megnevezés.)

Ami a szöveg általános tulajdonságát — a koherenciát — és a nyelvi normatívák követését illeti, mai tankönyveink elég adatot szolgáltatnak a kritikára. Tanulságos ezért a nyelvhasználatnak néhány, gyakorta előforduló jelenségét szóvá tenni. Idézendő példáimat a nyolcvanas években használt tankönyvekből vettem (a forrás pontos megjelölésétől eltekintek).

1. A szakmai és a köznyelvi szóanyag használata vegyes képet mutat. Az a szerző, akinek nincs átlagon felüli nyelvi műveltsége, tehát nyelvi öntudata, kritika nélkül fogadja be a pallérozatlanabb nyelvszokás vagy divatos használat jelenségeit. Nem ismeri vagy nem fogadja el a művelt köznyelv normarendszerét, bizonytalan nyelvérzéke miatt áldozatul esik közhelyeknek. Néhány beszédes példa.

Az elsajátításra szánt szakszókészlet a szöveg-hálózat lényegbeli tényezője. A terminus technicusok kiválasztása, mennyisége, rendszerré elgondolása a szerző alapvető feladata. Nem gondolta át ezeknek a követelményeknek a jelentőségét, aki leírta ezt a mondatot: „Az ammóniamolekula datív kötésre hajlamos nemkötő elektronpárja, illetve dipólussajátsága miatt számos fémmel amminkomplexeket képez. Ilyenek az ezüst-diamin és a réz-tetraminkomplexek.” Ráadásul még képletek is tarkítják ezt a szövegrészt egy gimnáziumi II. osztály használatára szánt kémiakönyvben. Gondosan járt el ezzel szemben az a szerző, aki az idegen eredetű szakszavakat (mint *konstitúció*, *heteroatom*, *homológ* stb.) etimológiai mélységű felvilágosítással tette megérthetővé, s ezzel a latin és görög nyelvből is valamelyes ízelítőt nyújtott. Okosan járt el az a szerző, aki a szakkifejezések kislexikonát mellékelte tankönyvéhez. De az is, aki az idegen szót mindjárt meg is magyarázza, például: „...objektíven — tehát érzelmeinktől függetlenül”.

Köznyelvi szavaknak általános jelentésétől nem szabad ok nélkül eltérni. Pedig azt tette az a szerző, aki a „közölt hőmennyiség” jelzős szerkezetet írta le többször, amikor valójában *átadott mennyiségű hőről* szólt. Szinte tudálékosságra vall — gáznemű anyagról szólva — az „egyre nagyobb *térfogatartományt* vesz igénybe” mondatdarab, amikor a térfogat is pontosan fejezte volna ki az ismertetettényt.

A tanulók egészséges stílusérzékének kialakítását akadályozza a fölösleges terjedelmesség, például: „longitudinális hullámmozgásban a közvetítő közeg részecskéinek rezgése a tovaterjedés irányában megy végbe.” (Szabatos egyszerűséggel: „...részecskéi a tovaterjedés irányában rezegnek”.) Körülrások, nyelvi sablonok, fölösleges kanyarok szeplősítik nem egy esetben a szöveget: „...a levelek felületén a jó tapadást is *biztosítja*” ehelyett: „jól *tapad*”, másutt: „hatást fejt ki” (helyesen: *hat*), „műtrágya *alkalmazásával* kell pótolni” (értsd *műtrágyával*). Stb., például: „előállítás történik”, „olvadás következik be”, „hőmérséklet-emelkedés mutatkozik”, ehelyett: *előállítanak, olvad, emelkedik a hőmérséklet*.

Szószerkezetek alkotásakor akkor is névutót használ némely szerző, amikor a rag is megteszi. Egy tankönyvben például következetesen fordul elő az *esetén* névutó (*megszakítás esetén, bekapcsolás esetén* stb.), pedig a *-kor* rag jobban is megfelelne.

2. Olyan grammatikai hibák is zavarják sokszor a megértést, mint az egyeztetlenség („olyan változásokat okoz, *melynek* — helyesen: *melyeknek* — során...”; „...tímföldet állítanak elő, majd ebből az alumíniumot” — a mondat végére már tárgyas ragozású ige kell).

Raghiány zavarhatja meg a tanulót efféle esetekben: „Vannak vegyületek, amelyek(*nek!*) poláros kötésű molekulái ionokra bomlanak fel”. — Névutótévesztés tárgyiilag is félrevezetheti az olvasót, például ebben a mondatban: „A gyémántot nemcsak ékszer *gyanánt*, hanem szerszámok készítésére is használják.” Helyesen: *ékszernek*, mert ha csak ékszer *gyanánt* használják, akkor azt jelenti, hogy az ékszer nem valódi.

3. Igen érzékenyen érinti a szöveg épségét a mondat szórendjének helytelensége. Az igeikötő helyének eltévesztése tetézi az egyeztetlenség hibáját például ebben a mondatban: „Az izzók a frekvencia ütemében felvillannak (helyesen: villannak fel), de a sorba kötött izzók) mindig később.” „A fém fogalma gyakran előfordul (helyesen fordul elő)”. Az efféle hibák azért kényesek, mivel összemoszák a nyomatékos és a nyomatékotlan mondatok közötti különbséget, tehát nyelvérzéket sértenek.

A mondatrészek indokolatlan felcserélése is lehet a zavar oka, például ebben a szövegrészletben: „A fémkohászat egyre fejlődik. Ezzel lehetővé válik a szegényebb ércekből is a fémek gazdaságos kitermelése.” Az egyenesvonalú értelemkövetítés az

alanyi rész előbbre helyezését kívánja meg: „...a fémek gazdaságos kitermelése a szegényebb ércekből is.”

A nyelv művelés Kosztolányi-törvénynek nevezi a szórendi jelenségnek minden olyan fajtáját, amely csak egyetlen pillanatra téveszti meg az olvasót. Márpedig gyakori vétség tanúi lehetünk olyankor, amikor egy mondat indításakor birtokos jelzőnek fogunk föl egy alanyt, például ebben az esetben: „A technika fejlődésével meggyorsította új termékek előállítását.” Helyreáll a folyamatosság, ha akár így alakul a szórend: „Fejlődésével a technika...” vagy — még ajánlatosabban: az igealak hozzáillesztésével a félreérthetőség megszüntetése végett: „...meggyorsult...” A zavaros szórend arra kényszeríti a tanulót, hogy előbb helyreigazítsa magában a szórend rendellenességét, hogy a közlés elérje értelmi célját.

4. Nagy zökkenőt idézhetnek elő a közbevetések, ha nem simulnak bele a szöveg grammatikai rendjébe, vagy ha olyan testesek, hogy széjjelfeszítik a mondat zavartalan felfogásának keretét. Enyhébb esetben pusztán a kellő ragok elmaradása okoz némi zökkenőt, például ebben az esetben: „A nyersvas előállítása főleg oxidos ércekből (hematit, magnetit, limonit) szénrel való redukcióval történik.” Miért bízza a szerző a tanulóra a ragpótlást (hematitből stb.)? Kevésbé szerencsés megoldás az, ha egy összetett mondat tagmondata nem illeszkedik bele a tartalmi folyamatosság logikus rendjébe, például ebben az esetben: „A dipólus szerkezetű vízmolekulák, amikor a kristály felületén lévő pozitív és negatív ionokkal érintkezésbe kerülnek, ellentétes pólusokkal feléjük fordulnak.” Kár volt az időhatározói mellékmondatot közbeékelni a főmondat testébe.

A közbevetés látható írásjelei általában a zárójel és a gondolatjel. Az előbbi példához hasonlóan mellékmondat ékelődik a főmondatba két gondolatjel alkalmazásával: „Működés közben — amíg az elektronok a pozitív pólus felé áramlanak — a cinklemez oldódik.” Ugyanannak a tankönyvnek a szövegéből idézhető olyan zárójeles megoldás, amely nemcsak grammatikailag szakítja meg a folyamatosságot, hanem új közléssel terheli meg a tanuló figyelmének sima útját: „A fémek egy része vagy oldatba megy pozitív ionok alakjában (ekkor a fémnek negatív töltése lesz az oldattal szemben), vagy az oldatban lévő fémionokból rakódik le bizonyos mennyiség a fém felületére...” Súlyosabb megítélés illetheti a következő szövegrészletnek a halmozott, ráadásul mindkét írásmóddal jelzett közbevető eljárását: „A rézeszköz eleinte kőeszközzel együtt fordult elő, de néhány évszázad múltán megismerték a réz ötvöztetésének lehetőségét (a réz az ónnal, antimonnal vagy arzénal ötvözik — általában 9:1 arányban —, így keletkezik a bronz)... A rézzel végzendő eljárások nagy szakértelmet igényeltek, olyan embert igényeltek, aki képes kezelni a felszerelést (fűjtatók, olvasztókemence, agyagból készült negatívok).” Túl sok információt szprított bele a szerző ebbe a részletbe, ráadásul többféle írásjelzéssel terhelve meg a tanuló gondolati azonosulását a szövegtartalommal. Vannak, sajnos még elrettentőbb példák is a tankönyvekben. De példánk is eléggé bizonyíthatja azt a szerzői — pedagógiai — hibát, hogy sokszor túlbecsüli a tanuló absztrakciós képességének színvonalát. Ilyen esetekben a tudományosság elvének túlzó követése megsérti a pedagógiai követelmény érvényesülését.

S bár a közbevetések általában megnyújtják a mondatokat, nem mindig ezek a bonyolultság okai, hanem a mondat túlméretezettsége önmagában is nehezíti a gyors felfogást. De még a leghosszabb mondat is áttekinthetővé válik, ha tagolása teljesen világos. Mivel azonban rendszerint a fogalmi megterhelés is társul a hosszú mondat grammatikai bonyolultságával, efféle mondatközi vezérlő átkötések sem mindig alkal-

masak a szövegszerűség megvalósítására, mint: „de ha így van, akkor...”, „másrészt azonban...”, „igen ám, de mi történik akkor, ha...” stb., noha például bekezdések egymáshoz kapcsolásában kiváló szerepet játszhatnak. Hiszen alkalmat adhatnak annak tudatosítására, hogy a szövegekben egymásból folyó gondolatrészletek füzére adja ki a teljes gondolatmenetet.

5. Ez utóbbi megközelítés vezet a szöveg makrostruktúrájának vizsgálatához, természetesen nyelvi szempontból, hagyományos szóval: a bekezdésekre vagy ilyen szerepű szövegrészekre bontás jelöltségének kérdéséhez.

Eléggé szokásos eljárás a lapszél igénybevétele erre a célra. Itt a szövegrészek tartalmára legtöbbször kis kezdőbetűs szavak vagy szókapcsolatok utalnak. „Vezérszavak” ezek, amelyek nem kötődnek egymáshoz szövegrendszerű eszközökként. Ebben van gyengeségük is, mert ritkán tartozik hozzájuk pedagógiailag értékes, motiváló erejű beszéd-sajátság. Taxonomikus gondolkodásmódot tükröznek, s ezért a folyamatosság igényének nemigen felelnek meg: nem az egymáshoz kapcsolás vagy viszonyítás jelzései, efféle utaló „kötőanyag” ezért a margón nem is szokott feltűnni.

Más a helyzet az alcímek alkalmazása esetén. Ezek ugyanis többszavas bevezetői a soron következő témarészletnek, s felkínálják azt a megoldást is, hogy hiányos és/vagy teljes szerkesztésű mondatokban részletesebb információt közvetítsenek a következőkben kifejtendő tartalomról, sőt — s pedagógiai szempontból célravezető módon — a mondatfajta megválasztásával is motiváló hatásra törek. Még akkor is élénk hatásúak ezek a mondatok, ha egyúttal úgynevezett tételmondatok. Ezeknek ugyanis az a szerepük, hogy a bekezdés tartalmának lényegét közölgjék, hogy felkészítsék az olvasót a kifejtés befogadására, s ehhez ösztönző megfogalmazással is hozzásegítsék a tanulót.

Szokásos eljárás lapszéli piktogramok alkalmazása. Ezek haszna abban rejlik, hogy a témával kapcsolatos tevékenységet irányítják. Tehát voltaképpen felszólítások: „Írás következik”, „Oldd meg a feladatot!”, „Olvasd el hangosan...!” stb.

6. A tankönyvi szöveg stílusának legfőbb követelménye — a szakmai oldal hitelessége érdekében — a referencia (referenciális bázis) szolgálata. Pedagógiai szempontból pedig a tanulhatóság: életkorhoz, előzményekhez igazodó, érdeklődést keltő és fenntartó előadásmód. Egyfelől tehát a fogalmi logikát és felfoghatóságot egyenértékű módon megvalósító közlésmód a jó szöveg sajátága. Nincsen ellentétben ez a követelmény a tömörséggel (amely a tudnivalót célirányos takarékosággal kapcsolja össze, és nem veszélyezteti az érthetőséget). Ez a stílus a mindennapi tapasztalatot és a tapasztalat mögött érvényesülő törvényszerűséget (szabályszerűséget) egységben tudja láttatni, azaz meg tudja valósítani elmélet és gyakorlat egységét. Vezérlő stílus ez, amelynek dinamikája még továbbgondolásra is készítheti a tanulót, és példásan szolgálja a logikai relációk nyelviségben kifejeződő formáinak tudatos kialakítását, például a „ha...akkor” formula gondolkodáslélektani funkcionálását.

Nincsen ellentétben ez a fajta stílus a szemléletesség kívánalmával, mert a megjeleltetés a tárgyát érzékszervi működésre is serkenti. Ezért a szövegbe illesztett ábrák, fotók, rajzok — szervesen illeszkedve bele a szövegbe — nemcsak a befogadást, hanem a tanulói közlést is serkenthetik.

A kívánatos stílusnak a közérthetőség (köznyelviség) bázisán kell nyugodnia, mert ez a biztosítéka — mint szükséges alapszintnek — a rá épülő és a korábbiakra logikusan következő közlés megértésének. Szerencsés az a szerző, aki a szöveg mögött sejteti a

lebilincselő előadó tanár alakját. Nem idegen ettől a stílusképtől a mértéktartó érzelmi elem (amikor például az „atomlovagok” okozta veszélyekről ír a szerző).

Jó példa a megjelenítésre: „Az oxidálódó anyagot először magas hőmérsékletre kell hevíteni, »meggyújtani«, hogy a reakció elkezdődjék”; „Az ammónia »feladata« az ezüst ionok oldatban tartása”; „a kénhidak közti láncdarabok »összegubancolódnak«” stb.

Olvastam kísérletet arra is, hogy humorral keveredjék a „komoly” tónus. Ilyen szándék ellentétben van a pedagógiai feladattal, mivel a humor a kedélyállapotnak deviáns kitérését indukálja, tehát másfajta viszonyulást kezdeményez a kommunikációs partnerek között. Nem ritkán fordul elő — tapasztalhatjuk, sőt olvashatjuk is a szépirodalomban —, hogy a mosolyogtató kitérés végül is eltérésbe csap át, mivel olyan asszociációkat kelt a tanulóban, amelyek fellazítják vagy éppen megszüntetik a kapcsolatot a témával és a kellő komolyság állapotával.

Letisztult, homogén stílus és áttekinthetően világos szerkesztésmód az egyéni tanulás sikerének nyelvi feltétele. Megjelenítő és élménykeltő szándék nincs ellentétben ezzel a stíluseszménnyel.

Az elmondottaknak van egy — már többször is hangoztatott — javaslattévő következménye, pontosabban: következtetése: a tankönyvek kéziratát nyelvi-stilisztikai ellenőrzés alá kell vonni.